



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Textarbeit im Fremdsprachenunterricht

Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als Frage fachdidaktischer Kompetenz

Ingo Thonhauser

Abstract: In diesem Beitrag beschreibe ich die *Textarbeit* als eine Komponente des fachdidaktischen Wissens und Könnens von Fremdsprachlehrerinnen und -lehrern. Dazu charakterisiere ich zu Beginn den aktuellen Gebrauch des Begriff *Textarbeit*, um dann drei Dimensionen der *Textarbeit* im Fremdsprachenunterricht zu diskutieren. In dieser Darstellung fokussiere ich die Perspektive der Lehrenden, indem ich versuche, das Wissen und Können herauszuarbeiten, das *Textarbeit* im Fremdsprachenunterricht erfordert. In einem dritten Abschnitt diskutiere ich diese Beobachtungen im Kontext der Frage nach den Komponenten fachdidaktischen Kompetenz von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern.

Working with texts in the language classroom is covered by a specific term (*Textarbeit*) in German. In this contribution I describe *Textarbeit* as one of the components of professional didactic competence of language teachers. After characterizing the current use of the term, I identify three dimensions of *Textarbeit* in foreign language teaching. I then analyze these dimensions focusing on the knowledge and skills teachers need to dispose of when they work with texts in the classroom. In the last section of this paper I discuss results of this analysis in the light of current constructs of professional didactic competence in the area of foreign language teaching.

Schlagwörter: Fachdidaktische Kompetenz, Textarbeit, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik, Lehrerbildung; Didactic competence, texts in language teaching, German as a Foreign Language, teacher training.

Thonhauser, Ingo (2020),
Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als Frage fachdidaktischer Kompetenz.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 1451–1470.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Textarbeit

Der Begriff *Textarbeit* ist eine Besonderheit der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik, weder in der englischsprachigen noch in der französischsprachigen Literatur findet sich ein ähnlich etablierter Begriff für die Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht. Dabei scheint *Textarbeit* im deutschsprachigen Raum ein so selbstverständlicher Begriff zu sein, dass er kaum definiert wird. Während das in der HSK-Reihe erschienene zweibändige *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer 2010) einen Beitrag zu *Textarbeit* enthält, scheint der Begriff in der seitdem erschienenen Fachliteratur nur vereinzelt auf und fehlt in Gesamtdarstellungen. Weder das *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Barkowski/Krumm 2010) noch das *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (Surkamp 2010) enthalten Artikel zur *Textarbeit*. Das in der 6. Auflage erschienene *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Burwitz-Melzer 2016) indiziert den Begriff, der in einzelnen Beiträgen gebraucht wird, ebenso wenig wie die 2013 und 2014 in der Reihe *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)* erschienenen Bände zu Deutsch als Fremdsprache (Oomen-Welke/Ahrenholz 2013) und Deutsch als Zweitsprache (Oomen-Welke/Ahrenholz 2014). Auch in der Fort- und Weiterbildungsreihe DEUTSCH LEHREN LERNEN (DLL) des Goethe-Instituts¹ wird der Begriff zwar verwendet, aber nicht ins Glossar aufgenommen (Ende/Mohr 2015). Eine Ausnahme ist das *Digitale Lexikon der Fremdsprachendidaktik*, das einen Eintrag zur *Textarbeit* aufweist, die hier der interkulturellen Philologie zugerechnet wird.² Im Online-Nachschlagewerk *99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht* auf der Webseite des Hueber Verlags findet sich eine etwas weiter gefasste Definition: „Textarbeit ist jede intensive mündliche oder schriftliche Beschäftigung mit Texten, ihren Inhalten und dem darin enthaltenen Sprachmaterial“.³

Sucht man im Internet nach dem Begriff *Textarbeit*, finden sich zunächst zahlreiche Angebote privater Unternehmen, die Lektorats- und *Textarbeit* anbieten. Eine spezifische Suche nach *Textarbeit* in Verbindung mit Fremdsprachenunterricht ergibt zahlreiche Treffer⁴ in verschiedenen Kategorien. Der Begriff wird zunächst in publizierten Unterrichtsmaterialien und methodisch-didaktische Hilfestellungen

¹ Vgl. dazu: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html>.

² <https://www.lexikon-mla.de/lexikon/interkulturelle-philologie-Textarbeit/> (3.10.2019).

³ <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Textarbeit> (14.10.2019). Die Seite wurde zuletzt am 1. Februar 2010 geändert, die angegebene Literatur ist deutlich älteren Datums.

⁴ Eine Google-Suche mit den Stichworten «Textarbeit Fremdsprachenunterricht» erzielt 117 Treffer und ist die Grundlage der im Text beschriebenen Einschätzung, die keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt. Ich konnte nicht alle Publikationen einsehen, die Suchergebnisse erlauben aber in der Regel eine Ansicht, die den Gebrauch des Begriffs zeigt.

gebraucht, wobei hier die Arbeit mit literarischen Texten im Bereich der Sekundarstufe II am häufigsten vertreten ist. Dann erscheint der Begriff im Titel zahlreicher Qualifikations- und Seminararbeiten, die *Textarbeit* in der Regel im Zusammenhang mit bestimmten Textsorten untersuchen. Beiträge in Fachzeitschriften und Sammelbänden finden sich vor allem in neuerer Zeit seltener. Allgemein lässt sich daher festhalten, dass der Begriff in der Regel nicht definiert, sondern einfach gebraucht wird, wenn von der Arbeit mit Texten im Fremdspracheunterricht die Rede ist.

Der Begriff *Textarbeit* wird heute also in praxisorientierten Publikationen häufig verwendet, gehört aber nicht zum wissenschaftlichen Kerninventar fremdsprachendidaktischer Konzepte. Er bezeichnet im weitesten Sinne die sprachdidaktisch begründete Arbeit mit Texten und ist wohl deshalb so nützlich, weil er eine geradezu selbstverständliche Komponente der Spracharbeit im Unterricht beschreibt. Dieser Beitrag ist ein Plädoyer dafür, *Textarbeit* nicht nur als ‚Begriff der Praxis‘, sondern als fachdidaktisches Konzept genauer zu bestimmen.

Im Folgenden versuche ich darzustellen, was Lehrende tun, wenn sie Unterricht mit Texten gestalten und gehe dabei von drei Dimensionen von *Textarbeit* aus. Den Befund diskutiere ich danach im größeren Kontext der Frage nach der fachdidaktischen Kompetenz von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern.

2 Dimensionen der Textarbeit im FU

Die *Textarbeit* im Fremdsprachenunterricht ist ein vielschichtiges Phänomen und ich möchte drei Dimensionen herausgreifen, die mir im Hinblick auf fachdidaktisches Wissen und Können besonders relevant erscheinen (siehe Abb. 1, vgl. dazu auch Thonhauser 2010). Dabei stehen zunächst die Texte und Textsorten selbst im Mittelpunkt. Diese werden nach bestimmten Kriterien für den Unterricht ausgewählt oder erstellt. Wie diese Texte im Unterricht verwendet werden und welche Lehr- und Lernziele mit der *Textarbeit* verbunden sind, gehört in den Bereich der Methodik und Didaktik. Die Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht hat schließlich auch eine bildungssprachliche Dimension, die ich nicht allein der Methodik-Didaktik zuordnen möchte und daher als dritten Bereich ansetze.

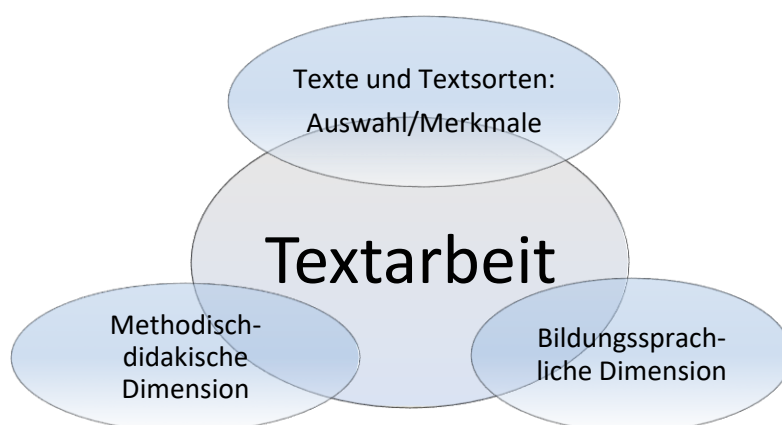


Abb. 1: Textarbeit: Dimensionen

2.1 Texte und Textsorten

Texte sind und waren immer schon wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, wie ich an einigen Schlaglichtern aus der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts illustrieren möchte. Der Gebrauch der Schrift und vielfältige Formen der *Textarbeit* sind im Kontext des Erwerbs und des Erlernens fremder Sprachen seit der Antike gut dokumentiert. Dabei geben die jeweils für die *Textarbeit* herangezogenen Texte Aufschluss über die Zielsetzungen des Erlernens von Fremd- und Zweitsprachen. Im alten Rom stand die zweisprachige Erziehung einer privilegierten Schicht in den beiden Sprachen des Imperium Romanum, Latein und Griechisch, mit dem Ziel die aktive Beherrschung der beiden Sprachen auf hohem Niveau im Vordergrund. Die Lernenden orientierten sich an den Texten der als Vorbilder geltenden Autoren. Ab dem 3. Jahrhundert sind *Hermeneumata* belegt, Wortschatzlisten und Alltagsdialoge, die dem Erlernen des Lateinischen, das in zunehmendem Masse zur Zweitsprache wurde, dienten (vgl. Germain 1993: 51–55; Hüllen 2005). Diese sprachdidaktische Textsorte blieb für fremdsprachenbezogene *Textarbeit* über Jahrhunderte hinweg ein Massstab. Caxtons mehrsprachiges Lehrwerk *Tres bonne doctrine pour aprendre briefment fransoys et engloys ou Right good lernying for to lerne short/y frenssh and englyssh* (vgl. Howatt/Widdowson 2004, 12) oder das Noël de Berlaimont zugeschriebene *Colloquia et Dictionarium octo linguarum*, das ab dem 16. Jahrhundert grossen Erfolg hatte, stehen in dieser Tradition. Mit der Renaissance etabliert sich das Studium des Lateinischen nach klassischem Vorbild, woraus sich die Grammatik-Übersetzungsmethode entwickelt, die in den entstehenden Schulsystemen in Europa rasch zur dominanten Methode des Sprachunterrichts wurde und die übersetzende *Textarbeit* privilegierte. Methoden, die im ausgehenden 19. und im 20. Jahrhundert die praktische Beherrschung der Sprache betonten, stellen hingegen Dialoge und alltagsbezogene Texte in den Mittelpunkt. Der kommunikative Ansatz schliesslich bereicherte die didaktische Diskussion um die Forderung nach dem Einsatz *authentischer Texte*, was zur bis heute kontrovers diskutierten Frage nach der Bedeutung von Authentizität im

Fremdsprachenunterricht (vgl. Edelhoff 1985; Gilmore 2007; Hufeisen/Thonhauser 2016; Riedner 2018) führte. Dies steht hier jedoch nicht im Mittelpunkt, ich möchte bei den Texten selbst bleiben. Hier ist die Definitionsfrage weniger kontrovers: Als authentische Texte werden in der Literatur Texte bezeichnet, die zielsprachlichen Kommunikationskontexten entstammen und sehr unterschiedlichen Textsorten angehören können: Lieder, Gedichte, Rezepte, Einkaufslisten, Audioguides sind neben Emails und der unverwüstlichen Ansichtskarte aus dem Urlaub gängige Beispiele. Diese werden von Texten unterschieden, die für Lehr- und Lernmaterialien zu didaktischen Zwecken verfasst wurden.

Zwei didaktische Fragen scheinen mir hier wichtig. Die erste betrifft die Kriterien, nach denen die Text ausgewählt werden, die andere die Merkmale dieser Texte, die sich durch die *Textarbeit* im Unterricht verändern (können).

Die Entscheidung darüber, welche Texte in einem bestimmten Unterrichtskontext verwendet werden, wird von verschiedenen Akteuren getroffen. Wenn, wie dies im Pflichtschulwesen häufig der Fall ist, bestimmte Lehrwerke vorgeschrieben sind, ist die Freiheit der Lehrenden deutlich eingeschränkter als im gymnasialen Fremdsprachenunterricht oder in der Erwachsenenbildung. Die Frage nach Kriterien für die Textauswahl ist aber für alle Lehrerinnen und Lehrer relevant und wird in der didaktischen Literatur ausführlich diskutiert. Kriterien werden in der Regel zielgruppenspezifisch vorgeschlagen, wie das folgende Beispiel für den frühen Deutschunterricht zeigt:

Damit Geschichten Kinder faszinieren und in der Fremdsprache angenommen werden, sollten sie **einige der folgenden Kriterien** erfüllen:

- **Thema und Sprache** der Geschichte müssen **kindgerecht** sein.
- Die Geschichte muss einen **Spannungsbogen** haben (Anfang, Problem, Problemlösung, Ende).
- Die Geschichte **muss der vortragenden Person gefallen**. Die Freude an der Geschichte überträgt sich auf die Zuhörer.
- Die Geschichte sollte den Kindern eine Möglichkeit bieten, sich mit den Figuren zu **identifizieren, mitzufühlen, weiterzudenken**.
- Bei den Geschichten sollte die Aussage der **Bilder** und des **Textes übereinstimmen**. Die Bilder/Illustrationen müssen für die Kinder verstehbar/ lesbar sein und die Neugier wecken.
- Für die jungen Lernenden und Anfänger empfehlen sich Geschichten, deren **sprachliche Muster sich wiederholen**. Die Kinder werden diese Wiederholung recht bald als **Chunks** abspeichern und selbst wiedergeben können.
- Die Geschichte sollte **lustig, spannend und Fantasie anregend** sein.
(Lundquist-Mog/Widlok 2015: 132, Hervorhebungen vom Verfasser)

Wie man sieht, handelt es sich um Kriterien, die sich ebenso auf die Texte wie auf deren Verwendung beziehen und mit deutlicher Orientierung am Zielpublikum formuliert werden. Die Textauswahl in der Lehrwerkproduktion ist ein komplexes Unterfangen, bei dem neben didaktischen Orientierungen auch wirtschaftliche Interessen ins Spiel kommen (vgl. Krumm 2010: 1217). Die Auswahl von Lehrwerken wird von bildungspolitischen Interessen bestimmt, wobei die Passung an Lehrpläne ein entscheidender Faktor ist. Wiederum anders gelagert ist die Auswahl von literarischen Texten im (gymnasialen) Fremdsprachenunterricht, wie Studien zum Literaturkanon und zur Kanonisierungspraxis zeigen (vgl. zuletzt: Houska 2019).

Für Lehrende bedeutet dies, dass sie diese Kriterien kennen müssen, wenn sie Texte in Lehrwerken vorfinden und mit diesen arbeiten möchten. Wenn sie Lehrwerke ergänzen, indem sie selbst zusätzliches Material, zusätzliche Texte auswählen und ihre didaktische Brauchbarkeit beurteilen, benötigen sie ebenfalls Kriterien zur Textbeurteilung. Damit wäre ein erster wesentlicher Bereich fachdidaktischer Kompetenz umrissen, ein zweiter betrifft den Umgang mit diesen Texten im Unterricht, wie ich im folgenden Abschnitt erläutern möchte.

Lehrende verwenden Texte, indem sie Lehr- und Lernsituationen schaffen, in denen ihre Schülerinnen und Schüler anhand dieser Texte lernen. Dafür formulieren sie Arbeitsanweisungen, wählen Aktivitäten aus Lehrwerken aus oder adaptieren diese, erstellen zusätzliches Arbeitsmaterial und überlegen, welche Lehr- und Lernziele sie erreichen möchten. Voraussetzung für diese didaktische Arbeit ist, dass Lehrende die sprachlichen, funktionalen und situationalen Charakteristika von Textsorten (vgl. Fandrych/Thurmair 2011 oder Adamzik 2008), denen die einzelnen Texte zuzurechnen sind, kennen. Fachdidaktisch brisant ist hier die Tatsache, dass sich diese Charakteristika entscheidend verändern, wenn authentische Texte in den Unterrichtskontext importiert werden. In der Regel bleiben sie sprachlich, wie sie sind, manchmal werden sie bearbeitet, indem Paralleltexte erstellt werden, die Erklärungen zum Wortschatz bieten. Funktionale und situationale Charakteristika ändern sich hingegen grundlegend: Ein Rap kann im Unterricht dem Aussprachetraining, der Wortschatzerweiterung oder der kulturellen Auseinandersetzung dienen, um nur drei Möglichkeiten zu nennen, und wird zu diesen Zwecken mit einer Arbeitsanweisung versehen und in einen Unterrichtsablauf integriert. Die Lernenden hören und lesen diesen Text also in einem Verwendungskontext, dessen Charakteristika sich grundlegend verändert haben: Der Rap dient nun dem Erwerb der deutschen Sprache in einer Kommunikationssituation, die notwendigerweise von der schulischen Lernsituation geprägt ist, auch wenn Lehrende versuchen, die *Textarbeit* so zu inszenieren, dass ein Bezug zur Verwendung der Textsorte ausserhalb des Klassenzimmers erhalten bleibt. Lehrende müssen sich also dieser zunächst von der Linguistik beschriebenen Charakteristik von Textsorten bewusst sein und die

Textarbeit auf dieser Basis inszenieren. Sie müssen abschätzen, in welchem Ausmass sie den jeweiligen Text und seine Verwendung verändern und welche Folgen dies für die Authentizität des sprachlichen Handelns im Unterricht hat (vgl. dazu auch Hufeisen/Thonhauser 2016). Natürlich gibt es auch andere Texte im Fremdsprachenunterricht, die in der fachdidaktischen Diskussion weniger präsent sind, aber einen wesentlichen Teil der *Textarbeit* ausmachen. Der Lückentext z.B. gehört zu dieser Gruppe der *didaktischen Textsorten*⁵, die ihre Legitimität aus dem Lehr- und Lernkontext des Unterrichts beziehen. Lehrende haben auch hier die Aufgabe, ihre Schüler und Schülerinnen dabei zu unterstützen, auch diese *Textarbeit* als Lerngelegenheit zu erkennen und zu nutzen. Damit ist die nächste Dimension von *Textarbeit* angedeutet.

2.2 Methodik-Didaktik: Inszenierung der Textarbeit

Fachliches Wissen über Texte, Textsorten und über die Auswahl von Texten ist die Basis für die Inszenierung von *Textarbeit* im Unterricht. Die „Arbeit an, mit und nach Texten“, wie Hans-Eberhard Piepho es Anfang der 90iger Jahre treffend auf den Punkt brachte (Piepho 1990: 4), fällt in den Bereich der sogenannten methodisch-didaktischer Kompetenz. Dieser etwas unscharfe Begriff bezeichnet in der deutschsprachigen Literatur die mit der konkreten Unterrichtsplanung und -umsetzung verbundenen, vielfältigen Aufgaben, die Lehrende bewältigen müssen. Dabei bewegen sie sich in einem Tätigkeitsfeld, das nicht allein von methodischem Know-How im engeren Sinne bestimmt wird. Ich möchte die Elemente, die dabei eine Rolle spielen, mit Blick auf die *Textarbeit* skizzieren. Ich stelle diese Prozesse der Unterrichtsplanung absichtlich als linearen Ablauf dar, auch wenn dies nicht der Realität der Unterrichtsplanung entspricht:

Zunächst benötigen Lehrende zielsprachliche Kompetenz, um die Schwierigkeit ausgewählter oder im Lehrwerk vorhandener Texte einzuschätzen, indem sie Wortschatz und sprachliche Strukturen analysieren und überlegen, ob und in welchem Ausmass ihre Lernenden mit den konkreten Inhalten und mit der Textsorte vertraut sind. Sie müssen überlegen, welche Lehr- und Lernziele mit der *Textarbeit* erreicht werden sollen, ob diese im Sinne handlungsorientierten Unterrichts eine zentrale Aufgabe unterstützen oder die Hauptaufgabe selbst darstellen. Sie treffen die didaktische Entscheidung, ob sie Globalverstehen, Detailverstehen oder selektives Verstehen erreichen wollen und überlegen, welche Voraussetzungen dafür bei ihren Lernenden bereits vorhanden sind oder erst erarbeitet werden müssen. Daraus leiten

⁵ Zur Bezeichnung dieser Textsorten besteht terminologisch keine Einigkeit, Feilke (2012b) spricht hier von *didaktischen Gattungen*, im Französischen ist der Begriff *genre scolaire* üblich (Schneuwly/Dolz 1997).

sie Verfahren ab, die es ihren Lernenden ermöglichen diese Texte rezeptiv zu bearbeiten.

Dies führt zur Planung und Sequenzierung von Unterrichtseinheiten, zur konkreten Formulierung von Aufgabenstellungen, zur Auswahl und Anpassung von Aktivitäten und Sozialformen für eine bestimmte Gruppe von Lernenden unter Berücksichtigung von Möglichkeiten der Binnendifferenzierung. In diesem Zusammenhang stehen auch Fragen der Überprüfung der Lernergebnisse in Form von formativen Rückmeldungen oder formellen Leistungsüberprüfungen, die benotet werden.

Diese fachdidaktischen Entscheidungen treffen Lehrende in Anwendung des fachlichen und pädagogischen Wissens, das sie im Verlauf ihrer Ausbildung erworben haben. Neben diesem Wissen spielen persönliche Erfahrungen und Überzeugungen eine bedeutende Rolle, wie die Forschung zu *teacher cognition* (vgl. z.B. Borg 2012, Caspari 2014) deutlich gezeigt hat.

Lehrende treffen ihre Entscheidungen nicht ausschliesslich auf der Basis ihrer fachdidaktischen Kompetenz, sie sind Akteure in einem komplexen beruflichen Feld. Sie sind verpflichtet, die Vorgaben von Lehrplänen einzuhalten, die neben inhaltlichen Schwerpunkten auch zu erreichende Kompetenzniveaus vorgeben und Hinweise zur Planung eines Schuljahrs enthalten. Manchmal stellen koordinierende Institutionen detaillierte Planungen zum Programm eines Schuljahrs in einem bestimmten Fach zur Verfügung. Die für die Primarstufe und die Sekundarstufe I häufig vorgeschriebenen Lehrwerke sind in der Praxis ein entscheidender Faktor der konkreten Unterrichtsgestaltung, auch wenn Lehrende, die mit demselben Lehrwerk arbeiten, die Qualität und das didaktische Potential der enthaltenen Texte manchmal höchst unterschiedlich einschätzen und nutzen.⁶

Schliesslich sind Lehrende in ihrem konkreten beruflichen Kontext Teil einer Schulgemeinschaft, in der es Vorstellungen zu bewährten Vorgehensweisen und zu guter Praxis gibt. Diese ‚Kulturen der Praxis‘ können bewahrenden Charakter haben oder sich Innovation und Veränderung gegenüber aufgeschlossen zeigen. Auch in diesem Kontext müssen sich Lehrende positionieren und ihre fachdidaktischen Entscheidungen treffen und legitimieren. Man sieht, es handelt sich um ein komplexes Ineinander von Wissen und Können, das vielleicht die eingangs erwähnte Unschärfe des Begriffs Methodik-Didaktik nicht gerade rechtfertigt, aber doch erklärt.

Nun ist *Textarbeit* natürlich kein Spezifikum des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Auch in anderen Fächern wird anhand von Texten gelernt, werden Texte

⁶ Ich habe dies im Rahmen einer qualitativen Studie an einer Schule in der Westschweiz untersucht (Thonhauser 2014 und 2016).

geschrieben und bearbeitet und es liegt nahe, dass dafür wenigstens teilweise Aspekte einer sprachübergreifenden Kompetenz mobilisiert werden. Dies ist die dritte Dimension von *Textarbeit*, die ich diskutieren möchte.

2.3 Die sprachliche Dimension allen Lernens: Lernen anhand von Texten

In diesem Abschnitt geht es mir darum zu zeigen, dass *Textarbeit* im Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung von Kompetenzen beiträgt, die über die Beherrschung der Fremdsprache hinausgehen. Dazu beziehe ich mich auf aktuelle Arbeiten zur bildungssprachlichen Kompetenz und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Die Überschrift dieses Abschnitts ist dem Titel des 2016 publizierte Handbuchs *The Language Dimension in All Subjects* entnommen, das die Ergebnisse der Arbeiten des Europarats zur Rolle der Sprache in schulischen Lehr- und Lernkontexten darstellt (Beacco et al. 2016). Im Handbuch betonen die Autoren, dass die didaktische Berücksichtigung der sprachlichen Dimension des Lernens entscheidend für den schulischen Lernerfolg ist, wie das folgende Zitat zeigt:

The argument of this handbook is that all schoolteachers will be better able to help their pupils learn and understand subject content if they are able to provide support for them based on recognising the language dimension of the subject. This means, in part, helping them to distinguish between written and oral modes, and to gain command of genres and of cognitive-linguistic functions. (Beacco et al. 2016: 13).

Diese sprachliche Dimension allen Lernens wird vor allem am Begriff „academic language“ festgemacht: „This is another aspect of the 'language of schooling': it refers not just to different regional or national languages used in school, but to a type of language use that is more specialised and formal, needed for thinking, for forming and comparing ideas“ (Beacco et al. 2016: 12). Mit diesen Überlegungen stehen die Autoren nicht allein, gerade im deutschsprachigen Raum wird seit geraumer Zeit intensiv über die Rolle der *Bildungssprache* (vgl. z.B. Gogolin et al. 2011) oder *bildungssprachlicher Kompetenz* diskutiert, die Helmut Feilke prägnant auf folgende Weise definiert:

Bildungssprache ist nicht die Sprache der Kommunikation auf dem Schulweg, dem Schulhof oder im Lehrerzimmer. Was unter dem Stichwort „Bildungssprache“ in den Blick genommen wird, das sind die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet. (Feilke 2012a: 5)

Während diese Definition sprachliche Merkmale fokussiert, bezieht sich der im Bereich der DaZ-Didaktik etablierte Begriff *Textkompetenz* stärker auf die vorwiegend anglophone Forschung zu literacy, wie Sabine Schmölder-Eibinger sich in ihrer ausführlichen Charakterisierung von Textkompetenz (2010, 1131–1132) zeigt. Hier wird neben der kognitiven Dimension vor allem die Tatsache betont, dass die *Textarbeit* eine soziokulturell bestimmte *literale Praxis*⁷ ist (vgl. auch Neugebauer/No-dari 2013).

All diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass der *Textarbeit* eine entscheidende Rolle zugewiesen wird. Es ist die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, Lerngelegenheiten zu schaffen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, mit der spezifisch bildungssprachlichen Dimension des Lernens in der Schule zurecht zu kommen. Diese wird an den von Feilke genannten Texthandlungen sehr deutlich. Auf ähnliche Weise werden im erwähnten Handbuch *kognitive Diskursfunktionen*⁸ (z.B. *erklären, argumentieren, vergleichen*) als Eckpunkte der sprachlichen Dimension allen Lernens bezeichnet, die Lernende in Texten identifizieren und selbst beim Schreiben versprachlichen müssen. Dazu brauchen sie Wissen über die *Textsorten*, denen die Texte, die sie rezeptiv und produktiv bearbeiten, zugeordnet werden können. Die zahlreichen Beispiele im Handbuch sind Auszüge aus Lehrwerken, die Aufgabenstellungen zu Texten und damit zur *Textarbeit* enthalten.

Inwiefern spielt das Gesagte im Fremdsprachenunterricht eine Rolle? Wie in anderen Fächern lesen und produzieren Lernende im Fremdsprachenunterricht Texte und mobilisieren dabei Wissen und Können, das teilweise spezifisch für den Fremdsprachenunterricht, teilweise sprachenübergreifend ist. In vielen Fällen kennen sie bestimmte Textsorten aus dem schulsprachlichen Unterricht oder aus anderen Fächern und wissen, was man mit diesen Texten im Schulkontext tut, mit anderen Worten, welche literale Praxis mit ihnen verknüpft ist. Sie verwenden Lesestrategien, passen diese an die fremdsprachliche Lernsituation an, nutzen Weltwissen, um Inhalte zu erschliessen, und wissen, dass sie diese Aufgaben bewältigen, um Lernfortschritte zu erzielen. Diese Beobachtung führt mich zu einem zweiten Bereich, der sich mit sprachübergreifenden Aspekten des Lernens beschäftigt.

Neben der fachlichen Diskussion zur sprachlichen Dimension des Lernens, bietet die Mehrsprachigkeitsdidaktik Hinweise auf die Bedeutung der *Textarbeit*. Unter Mehrsprachigkeitsdidaktik versteht man heute sprachdidaktische Ansätze, die von

⁷ Dieser Begriff geht auf die englischsprachige Literatur zur *literacy practices* zurück, für die ich stellvertretend die einflussreiche Publikation *A Pedagogy of Multiliteracies* (The New London Group 1996) und Mike Baynham's *Literacy Practices* (1995) nenne.

⁸ Vgl. dazu Dalton-Puffer 2013 und Meyer et al. 2015.

einer integrativen Sicht auf das Sprachenlehren und -lernen ausgehen und Synergien nutzen wollen. Das facettenreiche Spektrum reicht von einzelnen Ansätzen, die Sprachbewusstheit fokussieren, bis zu Entwürfen, die Gesamtsprachencurricula beschreiben (vgl. zuletzt: Hufeisen 2019). Im *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)* stellen die Autoren Kompetenzen und Ressourcen dar, die in mehrsprachigen Kommunikationssituationen mobilisiert werden (vgl. Candelier et al. 2012). Es existieren Deskriptoren zum deklarativen Wissen, zu Einstellungen und zu Fertigkeiten, die sich durchaus auch didaktisch lesen und auf Aspekte der *Textarbeit* anwenden lassen. Ich nenne an dieser Stelle einige Beispiele für Deskriptoren, die die genannten Bereiche illustrieren und für die *Textarbeit* relevant sind. Die jeweils vorangestellte Ziffer bezieht sich auf die Einteilung dieser Deskriptoren und gibt die Kategorie oder Subkategorie an.

In der Kategorie *Deklaratives Wissen* finden sich Deskriptoren zum Wissen über das eigene kommunikative Repertoire:

K 3.2 Possesses knowledge about one's own communicative repertoire {languages and varieties, discursive genres, forms of communication...} (FREPA: 26)

und zum Ausbau dieses Repertoires:

K 7.2 Knows that one can build on the (structural / discursive / pragmatic) similarities between languages in order to learn languages (FREPA: 30).

Deskriptoren zu *Einstellungen* beziehen sich auf Bewusstheit:

A 2 Sensitivity °to the existence of other °languages / cultures / persons° // to the existence of °linguistic / cultural / human° diversity° (FREPA: 38)

und auf die Akzeptanz von sprachlicher und kultureller Diversität:

A 4.2 Accepting the fact that another °language / culture° may function differently from one's °language / culture° (FREPA: 40)

sowie motivationale Faktoren in Bezug auf das Erlernen mehrerer Sprachen:

A 7.5 Motivation to °study / compare° the functioning of different °languages {structures, vocabulary, systems of writing ...} / cultures° (FREPA: 43).

Besonders aufschlussreich ist der dritte Bereich, in dem *Fertigkeiten* beschrieben werden. Die Fähigkeit, sprachliche Charakteristika zu vergleichen:

S 3 Can compare °linguistic / cultural° features of different °languages / cultures° [Can °perceive / establish° °linguistic / cultural° proximity and distance (FREPA: 53)

oder bereits vorhandene Kompetenzen zu übertragen:

S 5 Can use knowledge and skills already mastered in one language in activities of °comprehension / production° in another language (FREPA: 56)

oder *S 7.3 Can profit from previously acquired knowledge about languages and cultures during learning* (FREPA: 58)

sind charakteristisch für Aufgaben, die mit *Textarbeit* verbunden sind.

Zum Wissen über das eigene mehrsprachige Repertoire gehört Wissen über Texte und Textsorten und Bewusstsein dafür, dass Textsorten sprach- und kulturspezifische Ausprägungen aufweisen (vgl. Hufeisen 2002). Dass Lernende dieses Wissen nutzen und mit bereits erworbenen Fertigkeiten und Lernstrategien verbinden, ist eine zentrale Annahme der verschiedenen Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik, deren Umsetzung zunehmend von empirischer Forschung begleitet wird. Ich verweise hier auf Arbeiten zur Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums, die sprachenübergreifende Aspekte der Arbeit mit Texten und der Entwicklung von Textkompetenz untersuchen (vgl. Allgäuer-Hackl et al. 2015).

Ein Beispiel für eine bildungspolitische Umsetzung der diesem Sinne integrierten Sprachendidaktik stammt aus der französischsprachigen Schweiz. Der für die französischsprachigen Kantone verbindliche regionale Lehrplan (*Plan d'études romand*) hebt in der einleitenden Darstellung die Trennung von Schul- und Fremdsprache auf und formuliert für die Domäne ‚Sprachen‘ gemeinsame Bildungsziele:

Le domaine *Langues*, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, vise à favoriser chez l'élève la maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères. Le domaine contribue ainsi à la *constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place*. Il a également pour objectif d'offrir à l'élève, en particulier à travers *la découverte de la littérature, francophone ou autre (textes brefs, contes traduits, ...)*, ainsi que d'autres produits culturels (chansons, iconographie,...), l'occasion de construire des références culturelles communes concernant les pays et régions dont il apprend la langue, le langage en général, *le monde de l'écrit (littérature, systèmes d'écriture, ...)* et, surtout pour le français, l'histoire de la langue et sa place dans le monde actuel, plurilingue. (<https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>, 4.11.2019, Hervorhebungen vom Autor)

Es wird deutlich, dass die *Textarbeit* auch hier eine bedeutende Rolle spielt, indem die von Textsorten ausgehende Spracharbeit in der Schulsprache Französisch auf die *Textarbeit* in den Fremdsprachen Deutsch und Englisch bezogen wird. Dies entspricht der nationalen Bildungspolitik in der Schweiz, für die die Nutzung von Synergien im Sprachenunterricht eine Priorität darstellt (vgl. Hutterli 2012).

Aus der Perspektive der Lernenden lässt sich zusammenfassend festhalten, dass *Textarbeit* integraler Bestandteil der Spracharbeit in vielen Schulfächern ist und

dass die *Textarbeit* im Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen beiträgt. Die besondere *Sprachaufmerksamkeit*, die die Arbeit mit fremdsprachlichen Texten mit sich bringt, bietet die Chance, dass Lernende auch die Besonderheiten der Spracharbeit im Lehr- und Lernkontext Schule reflektieren. Sie entwickeln Bewusstheit dafür, dass es spezifische sprachliche Formate für das Lernen in der Schule gibt. Ebenso nutzen Schülerinnen und Schüler ihr Wissen über Texte und deren schulische Verwendung, das sie im schulsprachlichen Unterricht erworben haben. Auf der Ebene der Reflexion über das Lernen fördert *Textarbeit* Wissen und Können, das für Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik zentral ist. Hier ist der Bereich der Lern- und Kommunikationsstrategien und die Reflexion über Einstellungen zum Lernen hervorzuheben, aber auch die konkrete Nutzung von Synergien der *Textarbeit* in verschiedenen Schulfächern.

Für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer bedeutet dies, dass sie in der Gestaltung von Lerngelegenheit die Möglichkeiten einer „pluralen Didaktik“, um die Terminologie des FREPA zu verwenden, berücksichtigen und die *Textarbeit* im Fremdsprachenunterricht als Beitrag zur Entwicklung sprachenübergreifender Kompetenzen nutzen.

3 **Textarbeit. Fachdidaktische Kompetenz**

Es ist deutlich geworden, dass die Arbeit mit und an Texten ein zentraler Bestandteil schulischer Lehr- und -lernkontexte ist und dass die Frage, über welches fachdidaktische Wissen und Können Lehrerinnen und Lehrern zur Inszenierung dieser Lerngelegenheiten verfügen sollten, höchst relevant ist.

Im Folgenden versuche ich Komponenten *fachdidaktischer Kompetenz*, wie sie in der Beschreibung der Dimension von *Textarbeit* im Fremdsprachenunterricht sichtbar wurden, zu charakterisieren. Zunächst ein Wort zum Begriff selbst. Er ist in den Didaktiken der Naturwissenschaften gebräuchlich, wie Wolfgang Hallet festhält. Er beschreibt *fachdidaktische Kompetenz* als die Fähigkeit, „fachliche Inhalte so auszuwählen und zuzuschneiden, dass sie aktive Lern- und Wissenserwerbprozesse anhand zentraler und exemplarischer fachlicher Inhalte ermöglichen“ (Hallet 2006: 45). Ich gehe von dieser Begriffsbestimmung aus und denke, dass diese auch für den Bereich der Fremdsprachendidaktik sinnvoll ist, obgleich der Terminus *fachdidaktische Kompetenz* nicht zum begrifflichen Repertoire des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gehört. In der eingangs zum Begriff *Textarbeit* konsultierten Literatur wird das Stichwort *fachdidaktische Kompetenz* nur im HSK Handbuch *Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache* an einer Stelle etwas beiläufig im Kontext der Beschreibung der Kernelemente der Ausbildung von DaF- und DaZ-Lehrkräften erwähnt:

Zentrales Ziel der DeutschlehrerInnenausbildung ist die Ausbildung von Kenntnissen und berufsorientierten Kompetenzen in Bezug auf Prozesse des Lehrens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einschließlich weiterer Maßnahmen der sprachlichen und interkulturellen Bildung (fachdidaktische Kompetenz). Hierzu gehört das weite Feld der Methodik/Didaktik. (Krumm/Riemer 2010: 1346)

Ich habe an anderer Stelle vorgeschlagen, die von Hans-Jürgen Krumm und Claudia Riemer skizzierten „Kenntnisse und berufsorientierten Kompetenzen“ den vier grossen Bereichen *Fachwissen*, *methodisch-didaktisches Wissen und Können*, *sprachliche Kompetenz* und *reflexive Praxis* zuzuordnen (Thonhauser 2019: 163–166). Dieser Vorschlag entspringt der Diskussion zur wissenschaftlichen Konstituierung der Fremdsprachendidaktik, die in den letzten Jahren in enger Abstimmung mit der Frage nach der fachdidaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden geführt wurde. Er ist weder besonders originell noch ungewöhnlich, aber ich nehme an, dass es sich um eine konsensfähige Darstellung handelt. Dies unterstreicht die folgende Passage zum beruflichen Kompetenzprofil von Fremdsprachenlehrenden aus einem kürzlich publizierten Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung:

Voraussetzungen für eine erfolgreiche Tätigkeit einer Fremdsprachenlehrkraft sind neben psychologisch-pädagogischem Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen vor allem das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen sowie die Fähigkeit zur kritischen Reflexion über das eigene professionelle Handeln. Hinzu kommen fremdsprachliche Kenntnisse auf dem Niveau C2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.⁹

Hier werden neben Wissensbereichen, die häufig den Erziehungswissenschaften zugerechnet werden, die vier genannten Elemente ebenfalls hervorgehoben.

Die ersten beiden Bereiche sind in der Literatur besonders gut belegt, wie eine von der OECD publizierte Studie beispielhaft zeigt: „...we distinguish between cognitive resources and affective motivational factors. The former refers to the professional knowledge base of teachers and includes content and pedagogical knowledge“ (Guerriero 2017: 262). Ergebnisse einer empirischen Studie zur professionellen Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden unterstreichen ebenfalls „die hohe Relevanz des fachdidaktischen Wissens als einer zentralen kognitiven Komponente der professionellen Kompetenz von angehenden Lehrkräften“ (Rotters/Trautmann 2014: 62).

⁹ Diskussionspapier der DGFF zur Lehrerbildung 2018: <http://dgff.de/assets/Uploads/Stellungnahme-der-DGFF-Seiteneinsteiger-in-den-Lehrberuf-September-2018.pdf> (4.11.2019)

Eine entscheidende Frage ist jedoch, wie sich diese Wissensbereiche zueinander verhalten¹⁰ und auf welche Weise Lehrende diese Wissensbereiche nutzen, um die Fremdsprache Deutsch zum Lerngegenstand werden zu lassen. Dies möchte ich am Beispiel der *Textarbeit* vor dem Hintergrund des im zweiten Kapitel Gesagten kurz ausführen. Lehrende benötigen Wissen über Charakteristika von Texten und Textsorten, das jene Wissenschaftsbereiche bereitstellen, die sich mit Texten beschäftigen (Linguistik und Literaturwissenschaft). Dazu kommt didaktisches Wissen über die Art und Weise, wie eine bestimmte Zielgruppe, zum Beispiel Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, Fremdsprachen im gesteuerten Kontext des schulischen Unterrichts lernen. Dies ist Gegenstand der angewandten Linguistik und der Sprachlehr- und -lernforschung. Ein dritter Bereich ist das Wissen über methodische Ansätze des Fremdsprachenunterrichts und die Vertrautheit mit relevanten Erkenntnissen der Pädagogik und der Erziehungswissenschaften. Nicht zuletzt spielen die Vorgaben der Institution Schule in Form von Lehrplänen und andere administrativen Regelungen eine Rolle. Lehrende berücksichtigen all dies, wenn sie entscheiden, wie sie mit einer Klasse an einem Text arbeiten möchten, welche Aufgaben sie stellen und wie sie diese formulieren, welche Lehr- und Lernziele sie erreichen möchten und wie sie die Erreichung dieser Ziele überprüfen werden. Indem sie die drei beschriebenen Dimensionen der *Textarbeit* nutzen, stellen sie ihr fachdidaktisches Wissen und Können, ihre *fachdidaktische Kompetenz* unter Beweis. Sie leisten das, was die frankophone Didaktik *transposition didactique* nennt, um zu beschreiben, wie aus fachlichem Wissen schulische Lehr- und Lerngegenstände werden (Thonhauser 2019: 167–168; Schneuwly 2013). Ich würde diesen Gedanken noch weiterführen und nicht bei der ‚Transponierung‘ von fachlichem Wissen in schulisches Wissen stehen bleiben, sondern den Akzent auf die Schaffung von Lerngelegenheiten, auf die Ermöglichung von „Lern- und Wissenserwerbsprozesse(n)“, wie es bei Hallet (2006:45) heisst, setzen. Natürlich lernen Schülerinnen und Schüler, die an Texten arbeiten, etwas über diese Texte und Textsorten. Das Ziel der *Textarbeit* in der Fremdsprache ist aber nicht das linguistische oder literaturwissenschaftliche Studium dieser Texte, sondern die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, zu der Wissen über Texte, über kulturelle und literarische Bezüge gehört, die aber nicht auf dieses Wissen reduzierbar ist.

Eine solche Charakterisierung *fachdidaktischer Kompetenz* hat erhebliche Implikationen für die Frage nach der adäquaten Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

¹⁰ Diese Frage stellen schon Jürgen Baumert und Mareike Kunter in ihrem bekannten Beitrag zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften: „Obwohl in der theoretischen Literatur die Unterscheidung von Fachwissen (content knowledge) und fachdidaktischem Wissen (pedagogical content knowledge) allgemein akzeptiert ist, bemühen sich die wenigsten empirischen Studien um eine separate Indikatorisierung beider Wissenskomponenten, so dass auch **ihr Verhältnis zueinander empirisch ungeklärt** ist“ (Baumert/Kunter 2006: 490).

im Fremdsprachenbereich. Hans-Jürgen Krumm bedauert in einem kürzlich erschienen Beitrag die Tatsache, dass die „Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch als Fremdsprache ist aber vielfach immer noch zu stark durch Praxisferne, einseitige philologische Ausrichtung und mangelnde Entwicklung pädagogischer, methodischer und interkultureller Fähigkeiten charakterisiert“ ist (Krumm 2019: 354). Mit dieser Kritik steht Krumm nicht allein, sie wird seit vielen Jahren in einschlägigen Publikationen auf ähnliche Weise formuliert.

Ich wage an dieser Stelle die Hypothese, dass dieser kritische Befund darauf zurückgeht, dass der Entwicklung fachdidaktischer Kompetenz im hier definierten Sinne in der Diskussion über Komponenten der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden bislang zu wenig Aufmerksamkeit zuteilwurde. Es ist die Aufgabe der Fremdsprachendidaktik empirisch zu erforschen, wie sich fachdidaktisches Wissen und Können entwickelt und daraus Rückschlüsse für eine Neupositionierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden zu ziehen, die den komplexen Herausforderungen dieses Berufs besser gerecht wird.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2008): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 145–176.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015): *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Baumert, Jürgen; & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 4, 469–520.
- Baynham, Mike (1995): *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. New York: Longman.

- Beacco, Jean-Claude; Flemin, Mike; Goullier, Francis; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2016): *The Language Dimension in All Subjects. A Handbook for curriculum development and teacher training*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit. <http://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>.
- Borg, Simon (2012): Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis. In: Barnard, Roger & Burns, Anne (Hrsg.): *Researching Language Teacher Cognition and Practice. International Case Studies*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 11–29.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Francke.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Joseph; Noguerol, Artur & Schröder-Sura, Anna (2012): *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe.
- Caspari, Daniela (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000 - 2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 43: 1, 20–35.
- Dalton-Puffer, Christiane (2013): A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics* 1: 2, 216–253.
- Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In Edelhoff, Christoph (Hrsg.): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber, 7–30.
- Ende, K.; Mohr, I. & Goethe-Institut (2015). *Glossar. Fachbegriffe für DaF-Lehrkräfte*. München: Klett-Langenscheidt.
- Fandrych, Christian & Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, Helmuth (2012a): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Feilke, Helmuth (2012b): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee & Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin, Boston: de Gruyter, 149–175.
- Germain, Claude (1993): *Evolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris: Clé international.
- Gilmore, Alex (2007): Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40, 97–118.

- Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Guerriero, Sonia (Hrsg.) (2017): *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
- Houska, Miriam (2019): *Literaturkanon in interkulturellen Kontexten* (Vol. 5). Berlin: ESV.
- Howatt, Anthony. P. R & Widdowson, Henry G. (2004): *A History of English Language Teaching. Second ed.* Oxford: Oxford University Press.
- Hufeisen, Britta (2002): *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay*. Wien: Studienverlag.
- Hufeisen, Britta (2019): Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Ammon, Ulrich & Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin/Boston: de Gruyter, 337–350.
- Hufeisen, Britta & Thonhauser, Ingo (2016): Authentische, didaktisierte und didaktische Texte – Überlegungen zur Textarbeit aus drei verschiedenen Perspektiven. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms. 149–164.
- Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Schmidt.
- Hutterli, Sandra (Hrsg.) (2012): *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern: CDIP.
<https://edudoc.ch/record/106282?ln=fr> (7.10.2019).
- Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin, New York, 1340–1351.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin, New York, 1215–1226.

- Krumm, Hans-Jürgen (2019): Förderung des Deutschunterrichts durch Verbesserung der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. In: Ammon, Ulrich & Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin/Boston: de Gruyter, 351–363.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. und 2. Halbband*. Berlin, New York.
- Lundquist-Mog, Angelika & Widlok, Beate (2015): *Deutsch für Kinder. DLL 8*. München: Klett-Langenscheidt.
- Meyer, Oliver; Coyle, Do; Halbach, Ana; Schuck, Kevin & Tinge, Teresa (2015): A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum* 28: 1, 41–57.
- Neugebauer, Claudia & Nodari, Claudio (2013): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe 1. Impulse zur Unterrichtsentwicklung. 2. Aufl.* Bern: Schulverlag.
- Oomen-Welke, Ingelore, & Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2013): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oomen-Welke, Ingelore, & Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2014): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Piepho, Hans-Eberhard (1990): Leseimpuls und Textaufgabe. Textarbeit im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 2, 4–9.
- Riedner, Renate (2018): Authentizität in der Fremdsprachendidaktik – kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. *Deutsch als Fremdsprache* 55: 1, 34–43.
- Roters, Bianca & Trautmann, Mathias (2014): Professionalität von Fremdsprachenlehrenden. Theoretische Zugänge und empirische Befunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 43: 1, 51–65.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010): Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin, New York, 1130–1137.
- Schneuwly, Bernard (2013): Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes - Eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung* 31: 1, 18–30.
- Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim (1997): Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères* 15, 27–40.
- Surkamp, Carola (Hrsg.). (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler. The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66: 1, 60–92.

- Thonhauser, Ingo (2010). Textarbeit: In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin, New York, 1032–1037.
- Thonhauser, Ingo (2014): Textarbeit, Textkompetenz und die Fremdsprache Deutsch in Westschweizer Primarschulen *Theorie und Praxis. Beiträge zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* 3, 9–28).
- Thonhauser, Ingo (2016): Le « travail textuel » (Textarbeit) dans l’enseignement de l’allemand langue étrangère à l’école primaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 13 (3). doi: 10.4000/rdlc.1441.
- Thonhauser, Ingo (2019). Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende? Einige Antworten im Blick auf die „Textarbeit“ im Fremdsprachenunterricht. In: Peyer, Elisabeth; Studer Thomas & Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge*. Berlin: ESV Verlag, 163–174.

Kurzbio: Ingo Thonhauser ist Professor für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt in Lausanne. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der empirischen Forschung zum Fremdsprachenunterricht in der Schule. Er ist Mitherausgeber der Zeitschriften *Fremdsprache Deutsch* und *Babylonia*.

Anschrift:

Prof. Dr. Ingo Thonhauser
Haute école pédagogique du canton de Vaud
UER Didactiques des langues et cultures
Avenue de Cour 25
CH-1014 Lausanne
Email: ingo.thonhauser@hepl.ch